

Trabajo Fin de Grado

El maestro novel: formación y dificultades
en sus inicios profesionales

Autora

Elianne Ciudad Castillo

Directora

Silvia Anzano Oto

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2021

Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	4
3. Objetivos.....	5
4. Marco teórico.....	5
4.1. Definición de maestro novel.	5
4.2. El perfil profesional del docente novel	6
4.2.1. Características y competencias del docente novel	7
4.2.2. La identidad profesional del maestro novel	8
4.2.3. Papel y funciones del maestro novel en el aula.....	9
4.3. Habilidades y dificultades del maestro novel en el proceso de enseñanza- aprendizaje	10
4.3.1. Formación inicial del docente novel: Plan de Estudios de Magisterio en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	10
4.3.2. Dificultades del docente novel en el desempeño de su profesión.....	11
4.3.2.1. Dificultades en el día a día del aula y estrategias para superarlas.....	11
4.3.2.2. Formación y dificultad en el uso de las TIC para la enseñanza	15
4.3.2.3. Visión de la atención a la diversidad y educación inclusiva como dificultad entre docentes noveles.....	17
4.3.2.4. Dificultades para desarrollar su profesión en una escuela rural	18
5. Método.....	21
5.1. Revisión bibliográfica.....	21
5.2. Criterios de inclusión	22
5.3. Criterios de exclusión	23
5.4. Codificación de resultados.....	23
6. Resultados.....	24
7. Discusión	46
8. Conclusiones.....	48
9. Referencias	50

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

The novice teacher: training and difficulties in their professional beginnings

- Elaborado por Elianne Ciudad Castillo
- Dirigido por Silvia Anzano Oto
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2021
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.878

Resumen

La profesión de docente requiere de multitud de habilidades y estrategias, que en los primeros años de ejercicio pueden ser insuficientes para los retos que se plantean en los centros educativos. Tras finalizar la formación universitaria de Magisterio, los docentes comienzan a trabajar con la realidad de un aula que en ocasiones es diferente a la imaginada o estudiada en los casos prácticos del Grado, por lo que las primeras experiencias suelen ser complicadas y tener dificultades para el desempeño de la profesión docente. El objetivo principal de este trabajo ha sido realizar una revisión teórica compilando la literatura existente y los estudios más recientes sobre la formación inicial y las dificultades que encuentra el docente novel durante sus primeros años en la docencia. El estudio ha consistido en analizar documentos cuya temática principal es la formación inicial y las dificultades del docente novel en sus comienzos en la enseñanza. Los resultados obtenidos indican que tienen dificultades en el control del aula, gestión del tiempo y en la autoconfianza, entre otras. En conclusión, durante los primeros años de docencia se encuentran dificultades que con el acompañamiento de otros profesionales de la educación y la propia experiencia se consiguen reducir.

Palabras clave

Formación inicial, docente novel, dificultades, realidad profesional, retos.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo de revisión teórica se describen y analizan los últimos estudios acerca de la formación inicial recibida y las dificultades que enfrenta el maestro novel en la realidad de las aulas.

El docente novel presenta unas características específicas que proceden del conocimiento teórico adquirido durante su formación inicial en la facultad y de la inexperiencia derivada de una escasa práctica educativa. Gran parte del profesorado comienzan su andadura profesional en la docencia guiados por sus experiencias previas en las aulas, aplicando las teorías y pedagogías que han aprendido durante su formación inicial en las universidades.

Durante los primeros años de ejercicio docente, los nuevos docentes viven una etapa de inseguridad y desconcierto, debido al choque de realidad que experimentan entre sus creencias iniciales sobre la docencia y la posterior visión de la realidad en la profesión docente.

2. JUSTIFICACIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, es creciente y fundamental la necesidad de comunicación con otras personas, de acceder al conocimiento, al aprendizaje y al saber. En este contexto, es clave la importancia del papel, que ejerce la educación para formar ciudadanos con pleno acceso a la información, y capaces de desarrollar las competencias necesarias para alcanzar su propio progreso y el avance de la sociedad.

La elección del tema objeto de estudio de este TFG fue debido a varias razones: en primer lugar, en vista de la gran importancia que tiene la educación en nuestras vidas, el interés por el tema de estudio y por las dudas que plantea, así como por la actualidad del tema, debido a la aparición en los últimos años de una amplia variedad de estudios actuales sobre el conocimiento y la investigación en esta temática.

Asimismo, a causa del planteamiento de algunas preguntas acerca de si la formación inicial recibida es suficiente y actualizada, y se corresponde con la realidad presente en las aulas, y sobre las dificultades que viven los docentes noveles en su incorporación a la docencia.

Por último, también por la propia motivación personal para investigar este tema como alumna del Grado en Magisterio de Educación Primaria y futura docente, con el objetivo de descubrir y analizar las problemáticas que experimentan los maestros noveles durante sus primeros años en la enseñanza.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es hacer una revisión sistemática y actualizada acerca de la formación inicial y las dificultades que experimentan los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional.

Los objetivos específicos del trabajo son los siguientes:

- Definir el concepto y la identidad profesional del maestro novel
- Conocer las características y competencias del docente novel
- Explorar la formación inicial recibida por los maestros noveles
- Detectar y analizar las dificultades de los profesores noveles en los primeros años de docencia.
- Revisar las percepciones, preocupaciones y experiencias de distintos docentes noveles
- Proponer algunas medidas y actuaciones para mejorar la situación de los docentes noveles

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Definición de maestro novel.

Según la Real Academia Española de la lengua (RAE), novel significa “aquel que comienza a practicar un arte o profesión, o tiene poca experiencia en ellos. A su vez, la definición de “maestro” deriva del término latino “magister”. En el ámbito educativo, este término surge por primera vez como “ludimagister”, y se refiere a “aquel o aquella que guía y enseña a otra persona”, como señala Laeng, 1990, p.1275). En la educación española, el docente novel se caracteriza por ser un profesor principiante, inexperto y con poca experiencia, que comienza a dar sus primeros pasos para ejercer la profesión docente (Cañón, 2012).

Algunos investigadores como Jiménez Narváez y Angulo Delgado (2008), señalan a los profesores principiantes como recién titulados de su formación inicial que se incorporan al ejercicio docente por primera vez. Según Feixas (2002) considera al docente novel como aquella persona con una experiencia docente inferior a tres años, que accede a un puesto en la docencia. Feiman-Nemser (2001) añade que el maestro principiante tiene dos tareas: ejercer de formador y continuar con su propia formación, es decir, enseñar y aprender a enseñar.

Estos primeros años ejerciendo en la docencia, evidentemente, forman parte de la experiencia profesional docente que puede, según Bolívar (1999) dividirse en cinco fases.

Tabla 1. Fases de la experiencia docente

Fase	Descripción
Primera fase: tres primeros años de docencia	Subfase 1: Exploración. Choque entre ideales de profesores noveles y la realidad. Subfase 2: Descubrir alumnos e integración al colectivo profesional.
Segunda fase: 4-6 primeros años de docencia	Estabilización: el profesor comienza a adquirir autonomía profesional y a consolidar un amplio repertorio de habilidades prácticas.
Tercera fase: comprende entre los 7 y 18 años de servicio docente	Experimentación o diversificación de trayectorias
Cuarta fase: 19-30 años de experiencia docente	Serenidad o distanciamiento afectivo con el alumnado
Quinta fase: 31-40 años de experiencia	Conservadurismo y queja

Fuente: Elaboración propia basado en Bolívar (1999)

Tal y como muestra Bolívar (1999), las dos primeras fases corresponderían al docente novel y las tres siguientes al docente experto. Esto es, todos los docentes deben experimentar la primera y segunda fase como docentes noveles para poder ser expertos.

4.2. El perfil profesional del docente novel

El inicio en la profesión docente es una etapa compleja y de características singulares, que autores como Veenman (1988) identifican como un “shock de realidad”, al referirse al choque que viven los maestros noveles al enfrentarse a la realidad del aula. El primer año de docencia es con frecuencia el más complicado, durante el cual los nuevos docentes

experimentan múltiples dudas e inseguridades. Durante sus primeros años en la docencia, el maestro novel construye su identidad profesional docente, etapa en la que adquiere un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias profesionales que conformarán su identidad profesional en la docencia. En esta etapa, los maestros intentan atenuar la incertidumbre generando estrategias y adaptándose a una realidad compleja.

En ella, según Davini (1995), el rol docente estará orientado en buena medida por los recuerdos propios como alumno, siendo los principales referentes para enfrentar la nueva situación, sus propios conocimientos y formación previa.

Durante su formación práctica, los docentes pasan por distintas etapas que requieren diferentes exigencias personales y profesionales (Marcelo y Vaillant, 2001). La primera etapa es la fase inicial de inserción profesional en la enseñanza (Marcelo, 1999), que corresponde con los primeros años de ejercicio profesional docente, periodo de tensiones y aprendizajes intensivos (Marcelo, 1999), durante la cual, tal y como afirman los autores Marcelo y Vaillant (2001), los nuevos profesores deben adquirir conocimiento profesional. Esta etapa de iniciación a la docencia es el periodo de desarrollo profesional docente durante el cual los profesores aprenden a interiorizar las normas, conductas y valores que caracterizan la cultura escolar.

Según Galvis, (2007), existen cuatro tipos de competencias docentes: intelectuales para aplicar conocimientos, intra e interpersonales, sociales y competencias profesionales propias del ejercicio docente. Algunos años antes, Tardif (2004), ya compartía que el perfil profesional de un maestro se basaba en los saberes del docente, conocimientos que provienen de diversos campos de conocimiento, como de aquellos saberes curriculares basados en objetivos, contenidos y métodos educativos, y en los saberes experienciales adquiridos a través de la práctica en la profesión. Y para lograr un buen perfil profesional docente, Prensky (citado en Viñals y Cuenca, 2016) propone tres roles: rol de entrenador, tutor y motivador del alumnado, rol de guía y rol de experto en instrucción, para aportar conocimiento y lograr que el alumno tenga un aprendizaje significativo.

4.2.1. Características y competencias del docente novel

El docente novel, según Perrenoud (2004), se caracteriza por los siguientes rasgos: está entre dos identidades al pasar de alumno a profesional, siente estrés y angustia, que

disminuyen con la experiencia, necesita más tiempo que el experto para resolver problemas, gestiona el tiempo de una manera inadecuada, siente soledad y cansancio, tiene dudas entre los modelos aprendidos que debe seguir, percibe que no domina los elementos fundamentales de la profesión y no entiende la distancia que separa su visión percibida de la realidad vivida.

Este mismo autor, Perrenoud (2004), establece un decálogo de competencias de referencia que deben poseer los docentes de primaria: competencia para organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión del aprendizaje, elaborar mecanismos de diferenciación, implicar al alumnado en el trabajo y aprendizaje, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y continuar su propia formación.

Por tanto, el docente ha de saber planificar las sesiones, impartir clases de distintas materias, tutorizar y evaluar, utilizando diferentes medios y recursos didácticos para promover la calidad de la educación (Tejada, 2009).

Estas competencias docentes se agrupan en tres categorías de diferentes dominios: competencias teóricas o conceptuales, relacionadas con el saber y los conocimientos de la profesión, y el saber hacer (estrategias y manejar información), competencias psicopedagógicas y metodológicas, que engloban procedimientos y habilidades para saber aplicar los conceptos a la práctica, integrando el saber con el saber hacer; y las competencias sociales que implican colaborar y saber relacionarse con otras personas, incluyendo a su alumnado, e incluye competencias comunicativas, organizativas y de trabajo en equipo (Tejada, 2002, 2005)

4.2.2. La identidad profesional del maestro novel

La identidad profesional docente es el modo por el cual los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una definida categoría social, la de los profesores (Gysling, 1992).

Esta identidad es un proceso resultado de la construcción individual y la interacción que establece con un grupo profesional en un determinado contexto (Henkel, 2005; Marcelo & Vaillant, 2009; Gewerc, 2011).

Durante la etapa de formación inicial, el futuro docente experimenta un proceso de cambio hasta desarrollar su propio estilo de enseñanza. Se hace hincapié en la necesidad de acompañar al docente novel durante su proceso de formación y construcción de su identidad docente. Los autores Lobato, Fernández, Garmendia y Pérez (2012), señalan que, durante este proceso dinámico, es fundamental la interacción que establece el docente con otros.

4.2.3. Papel y funciones del maestro novel en el aula

Las funciones docentes se han ido modificando con el tiempo y adaptando a la nueva realidad que demanda la sociedad actual (Rubio y Olivo-Franco, 2020). De esta forma, el profesorado ha introducido innovaciones en su práctica docente tales como caminos de acceso al conocimiento, diversificar tareas, mantener la disciplina en las aulas o establecer nuevas maneras de atender los conflictos escolares (Rubio, Díaz y Cerezo, 2019). Concretamente, Cardona (2008) define la función docente como aquellas tareas que realizan las personas a quienes se les reconocen unos conocimientos, destrezas, actitudes y valores apropiados para enseñar a otras personas.

A su vez, tal y como plantean Jiménez, Jara y Miranda (2012), la práctica docente requiere de un elevado nivel de compromiso y motivación, y los profesores también deben estar preparados para afrontar diversas situaciones en el aula tales como la escasez de recursos y la ausencia de apoyo institucional, la coordinación, la desmotivación del alumnado o las presiones de las familias (Franco, López y Arango, 2020; Vázquez-Cano, 2016).

Así, además de impartir docencia, un maestro tiene otras funciones que se requieren en la sociedad actual con nuevas responsabilidades y tareas en la labor docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Tejada y Pozos, 2018), entre las que destacan la preparación de proyectos y el desarrollo de actividades colectivas, analizar casos complejos del alumnado, reuniones con compañeros y familias, y un aumento del trabajo burocrático (Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor, 2010). Por lo tanto, en el contexto escolar, los docentes ejercen múltiples funciones relacionadas con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3. Habilidades y dificultades del maestro novel en el proceso de enseñanza-aprendizaje

4.3.1. Formación inicial del docente novel: Plan de Estudios de Magisterio en el Espacio Europeo de Educación Superior

En el año 2010, España ingresó en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establecido por el Plan Bolonia en el año 2007 con el objetivo de modernizar el sistema de educación superior. Tiana (2013) explica que los estudios de Magisterio se han convertido ahora en títulos de Grado de cuatro años de duración, con 240 créditos.

De esta manera, nuestro país se equiparaba con el nivel académico y la duración habitual de los títulos universitarios de los países de la OCDE (Pedró, citado en López, Manrique y Vallés, 2011). Tras la adaptación al EEES y con este nuevo modelo formativo, la formación práctica de los docentes adquiere una gran importancia tanto para formar buenos profesores (Novoa, citado en López et al., 2011) como para construir una identidad profesional (Tiana, 2013). Estos estudios de Grado fomentan el aprendizaje autónomo de los alumnos y permiten una enseñanza más personalizada, con grupos de trabajo más reducidos (Feixas, 2004).

El principal objetivo del EEES era permitir que los sistemas de educación superior de los distintos países europeos fueran compatibles y comparables, y como explican Jiménez, Ramos y Ávila (2012), los títulos se diseñaron en base a las competencias que debe alcanzar cada perfil profesional. Por tanto, con los nuevos títulos de graduado se logra una mejor formación inicial docente adaptada a Europa y a las demandas de la actual sociedad del conocimiento (Torres, 2010). Éstos tienen un carácter generalista, en contraposición al perfil especialista establecido por los anteriores planes de estudio de Magisterio; aunque la actual normativa contempla la posibilidad de adquirir una especialización durante el último curso de la titulación (Tiana, 2013).

La implantación de estos nuevos Grados conlleva ventajas como las siguientes: favorece la adquisición de competencias, el aprendizaje alcanzado por el alumnado es mayor, así como su implicación y motivación, y utiliza como recurso las nuevas tecnologías en el aula. En oposición, presenta también algunos inconvenientes como las dificultades de organización y calificación grupal, el acceso y dificultad de manejo de

nuevas tecnologías o la excesiva carga de trabajo para alumno y profesor (López, Manrique y Vallés, 2011).

En relación al actual Plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, en un análisis de sus materias, los futuros docentes estudian durante el primer curso la formación básica relacionada con la titulación, con asignaturas relacionadas con la educación, la escuela, la psicología y la didáctica general, entre otras materias. Durante los dos cursos siguientes, el alumnado aprende la didáctica específica de las distintas materias obligatorias tales como didáctica de la lengua y la literatura, la aritmética o las ciencias sociales, además de materias relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado. En el cuarto y último curso, los alumnos pueden estudiar una especialidad. En la titulación también hay dos asignaturas de idioma extranjero y una materia de nuevas tecnologías en primer curso. Finalmente, las prácticas en centros escolares suponen un total de 41 créditos de la titulación de Maestro, al establecer los nuevos Grados una mayor formación práctica con respecto a la anterior diplomatura en Magisterio, que los alumnos realizan durante los tres últimos cursos de la titulación (Universidad de Zaragoza, 2021).

4.3.2. Dificultades del docente novel en el desempeño de su profesión

4.3.2.1. Dificultades en el día a día del aula y estrategias para superarlas

La actual función docente se caracteriza por ser compleja y plural, y presentar una evolución continua, sujeta a cambios, Rubio y Olivo (2020). Las dificultades que atraviesan los maestros noveles al principio de la labor docente son diversas. Algunas de estas dificultades, según Pantoja (2020, p.23) son las siguientes:

- Aplicar sus conocimientos en el aula (debe saber y saber enseñar).
- Aplicar estrategias metodológicas equitativas e inclusivas con alumnos con necesidades educativas especiales.
- Controlar al grupo de alumnos (establecer disciplina en el aula).
- Invertir tiempo extra en preparación de las clases.
- Realizar diversas actividades de manera sistemática.

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

- Manejar herramientas ofimáticas empleadas en la docencia.
- Desarrollar competencias personales y profesionales.
- Controlar las emociones ante la realidad educativa.
- Dificultades de relación con otros miembros y de integración en grupos de la comunidad educativa.
- Dificultad de asimilación temprana del proceso real de enseñanza-aprendizaje.

La investigadora Pantoja (2020) destaca que las dificultades halladas se asocian sobre todo al dominio de los contenidos, métodos de enseñanza y estrategias, en especial en las adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales, la disciplina para controlar al grupo, la planificación y organización de la clase, incluido el tiempo de preparación, y las relaciones interpersonales que el maestro novel establece con el resto de miembros de la comunidad educativa. De este modo, se muestra que la mayoría de dificultades que perciben los docentes noveles están relacionadas con actividades dentro del aula y con las relaciones interpersonales con los demás miembros de la comunidad educativa.

Las principales dificultades y preocupaciones de los docentes noveles también fueron estudiadas por Veeman (1984): en relación al aula, percibían dificultades en el conocimiento del contenido a enseñar, para determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos, en la planificación de la enseñanza, con un tiempo de preparación insuficiente y demasiada carga docente, en la organización del trabajo de aula, en el elevado número de alumnos por aula, la utilización eficaz de distintas metodologías de enseñanza, el trabajo con alumnos con diferencias individuales y con alumnado de culturas diferentes, con el control de alumnos problemáticos, con materiales insuficientes o inadecuado equipo escolar, utilización eficaz de materiales y recursos didácticos como libros de texto o guías del docente, y control de la disciplina en el aula.

En otra investigación sobre las dificultades de los docentes noveles, Veeman (citado en Montilla, López, Romero y Martín, 2018) concluye que éstas se centran sobre todo en la gestión del aula, en la planificación y tiempo de clase, en el dominio de métodos y estrategias, la organización, el aprendizaje, la disciplina y la motivación), y en las

relaciones interpersonales de los docentes con las familias, equipo directivo y con otros maestros, unido a la desorientación y falta de apoyo de los otros profesores.

En relación con las relaciones interpersonales en el centro escolar, las dificultades aludían principalmente al excesivo trabajo burocrático, las relaciones de colaboración y coordinación con otros docentes, con las familias de los alumnos y con el equipo directivo. A esto, los docentes manifestaban recibir un inadecuado apoyo y asesoramiento docente al principio de su ejercicio profesional (Veeman, 1984).

En general, como señala Dunkin (1990), los principales problemas que enfrentan los docentes noveles se refieren a aspectos relacionados con la docencia, los recursos, la investigación y la relación con sus compañeros.

La sobrecarga de trabajo docente es la primera dificultad que enfrentan los maestros noveles en su profesión (Rubio y Olivo, 2020). Para autores como Martín-Romera y García-Martínez (2018) y Tejada y Pozos (2018), esto es debido a las condiciones actuales que impone la sociedad, en la que se generan nuevas tareas en la función docente, y éstas responsabilidades causan esta sobrecarga laboral. Los autores, Rubio y Olivo (2020) señalan como segunda dificultad por orden de importancia la motivación del alumnado, y en tercer lugar, el control de la disciplina en el aula. En cuarta posición, se sitúa el trabajo burocrático según Cardona (2008), Moliner y Ortí (2016).

En cuanto a la planificación docente de la materia, el maestro primerizo tiende a asimilar lo ya establecido, sobre todo en cuanto a preparar el contenido en cada clase. Algunos problemas que surgen son la gestión del tiempo de clase que exige un fuerte esfuerzo al novel y la coordinación del docente con otros docentes del centro escolar (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010).

Tras estas dificultades, se sitúan el elevado número de alumnos por aula, las relaciones con el alumnado y la elaboración de adaptaciones significativas o no ante la diversidad del alumnado con diferencias individuales, los problemas con algunos alumnos y el alumnado con aprendizaje lento (Rubio y Olivo, 2020).

De acuerdo con estas ideas, Flores (citado en Flores, 2009) identificó que las principales dificultades de los docentes se sitúan en el ámbito didáctico, y se refieren en su mayoría a decisiones interactivas en la enseñanza. Este autor confirma las principales

preocupaciones del docente novel en la enseñanza: individualización y diferenciación en la enseñanza, atención a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, gestión del tiempo y proceso de evaluación, elevado número de alumnos en el aula, la indisciplina y la motivación del alumnado.

De acuerdo con estudios anteriores, Fondón et al., (2010) clasifican las dificultades docentes en tres ámbitos: la enseñanza, la gestión y las relaciones interpersonales, y concluyen que los inconvenientes derivan de la falta de formación pedagógica y experiencia docente, su propia inseguridad para transmitir conocimientos y desconocer técnicas para mantener la atención del alumnado, y aspectos relacionados con la planificación de contenidos y actividades, gestión del tiempo, tutorías o resolución de situaciones inesperadas en el aula. Además, los retos que plantea el nuevo EEES supone un trabajo adicional para los profesores, al tener que adecuar su enseñanza a otros métodos pedagógicos.

En el caso de profesores universitarios, el principal problema es el equilibrio entre las tareas docente, de gestión e investigación, lo cual exige dedicar más tiempo y esfuerzo en su trabajo. (Fondón et al., 2010).

Por otra parte, para el maestro novel es difícil resolver preguntas inesperadas o problemas que surgen en el aula debido a su carencia de experiencia. En la acción tutorial, el profesor primerizo también encuentra algunas dificultades en la atención a las familias, (Fondón et al., 2010). Estas autoras advierten de la falta de formación del profesorado novel en metodologías docentes y técnicas de enseñanza, debido a que el maestro primerizo se limita a imitar los métodos de enseñanza conocidos y tradicionales, aunque intenta innovar y mejorar lo que conoce. En el ámbito de la gestión, el docente novel también encuentra algunas dificultades.

De este modo, el docente utiliza y aprende por sí mismo otros nuevos recursos didácticos, técnicas y estrategias en el aula, aunque enfrenta muchas dificultades para llevarlos a la práctica, como la exigencia de un elevado tiempo de preparación de las clases (Rué, 2000) y para elaborar material propio, la necesidad de adaptar la metodología a la diversidad del aula, o la actitud de aprendizaje pasivo del alumnado (Fondón et al. 2010).

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

Como respuesta a las dificultades, Contreras (1987) afirmaba que el maestro novel realizaba una observación y posterior imitación de conductas de otros maestros, además de utilizar como estrategia la técnica del ensayo y error.

Algunas estrategias que ponen en práctica los maestros noveles son: conseguir el apoyo y asesoramiento de otros docentes con más experiencia, investigar en libros, materiales y apuntes de su formación inicial o con fuentes digitales, realizar dinámicas y reflexiones para mantener la disciplina en el aula, atender las demandas de las familias o participar de manera activa en reuniones de trabajo para mejorar las relaciones laborales (Pantoja, 2020)

En su caso, Flores (2015) menciona que las estrategias que ponen en práctica los nuevos maestros son iniciativas propias, y se apoyan en el asesoramiento y apoyo de otros profesores o en materiales didácticos y educativos como libros, revistas, apuntes de los estudios o fuentes digitales. Según Cañón (2012), el maestro se capacitará con la experiencia adquirida y con el paso del tiempo, habrá adquirido más estrategias, disminuyendo las dificultades.

El afán de superación es la principal cualidad del docente novel para enfrentar las dificultades, al innovar y aprender por sí mismo, Fondón et al. (2010). Además, como añade Pantoja (2020), las estrategias implementadas por los maestros noveles frente a los problemas que surgen durante los inicios en su labor docente, son fruto de sus propias ideas como respuesta ante las dificultades y reflejan ingenio.

4.3.2.2. Formación y dificultad en el uso de las TIC para la enseñanza

La formación inicial en competencia digital tiene gran importancia para los futuros maestros, ya que deben utilizarla para formar nuevos ciudadanos en la sociedad del siglo XXI (Silva, Lázaro y Arredondo, 2018). El desarrollo de esta competencia es clave para la formación de educación superior, sobre todo para la formación del profesorado, debido a las necesidades que plantea la actual sociedad digitalizada (Esteve, Gosbert y Lázaro, 2016 y Unión Europea, 2014, citados en Silva, Lázaro, Arredondo y Canales, 2018).

Para Silva, Gisbert, Morales y Onetto (2016), la competencia digital es clave en la formación inicial de los futuros profesores para mejorar el proceso de enseñanza y de

aprendizaje y desarrollar competencia digital en el alumnado. Por ello, tanto la formación inicial docente como la permanente deben capacitar a los futuros docentes para utilizar metodologías activas con el objetivo de elaborar material didáctico y de utilizar el potencial que brindan las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje (Horizon Report, 2015 y 2016; OCDE 2014; INTEF, 2017).

No existen evidencias actuales para demostrar las carencias en la formación inicial del profesorado sobre cómo integrar estas tecnologías digitales para la enseñanza y la formación permanente con las TIC de los docentes (Almås & Krumsvik, 2007; Lei, 2009), Además, Lakkala, Ilomäki y Kantosalo (2011) coinciden en afirmar la existencia de pocos estudios actuales sobre el análisis de la competencia digital del profesorado.

Por tanto, la aplicación de las TIC en el aula supone un reto para los docentes al tener que plantear actividades formativas con el uso de herramientas digitales (Flores, 2014). Sin embargo, los docentes no se sienten suficientes preparados para emplear e integrar estas herramientas de manera didáctica en el aula (Almerich y otros, 2011; Álvarez y otros, 2011; Domínguez, 2011; López, 2011; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012; Sanabria y Hernández, 2011, citados en Flores (2014). A esto, Cabrero (2014) explica que la formación se ha centrado en capacitar a los docentes para manejar la tecnología, pero que la competencia digital también implica competencias específicas para saber aplicar las TIC en la docencia con el fin de mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar (Marqués, 2008).

En esta línea, investigaciones recientes señalan que, a pesar de tener habilidades digitales desarrolladas, los maestros noveles no son capaces de transferirlas para construir conocimiento (Esteve, Duch & Gisbert, 2014; Kennedy et al., 2009; Valtonen et al., 2011) o aprovecharlas de manera adecuada.

En un estudio realizado por Solís y Solano (2014), estos autores revelaron que la competencia en TIC resulta deficitaria en los actuales estudios de Magisterio, al no adquirir el nivel deseado en la universidad. En la titulación, existe una única materia de formación didáctica en TIC para adquirir las habilidades tecnológicas necesarias para la docencia, por lo que los maestros noveles demandan mayor formación en este ámbito. El estudio realizado por Cózar y Roblizo (2014) ese mismo año, obtuvo la misma

conclusión, al encontrar carencias en la formación docente inicial en TIC, y debido a su gran valor educativo, recomiendan potenciar la capacitación docente en TIC.

En opinión de Flores (2014), la primera cuestión para los nuevos docentes es adquirir competencia didáctica digital, para después plantear situaciones didácticas prácticas que transfieran este conocimiento a los alumnos. Sin embargo, admite que desarrollar competencia digital docente no es fácil, debido a tener que desarrollar esta competencia junto con aprendizaje para saber aplicar las TIC en la docencia. La autora concluye que esta competencia debe estar presente en la formación inicial docente, y que debe ser desarrollada de manera progresiva, a partir de experiencias prácticas en el aula.

4.3.2.3. Visión de la atención a la diversidad y educación inclusiva como dificultad entre docentes noveles

La presencia de alumnado con necesidades educativas especiales es percibida como una dificultad añadida para los docentes noveles, debido sobre todo a su carencia de experiencias prácticas previas con alumnado de este tipo durante su formación inicial y continua (Granda y Mingorance, 2010). Esta situación influye en la actitud de los maestros y es diferente según su etapa profesional, de manera que al inicio de su labor docente y con escasa experiencia práctica previa con este alumnado, perciben muchas dificultades para conocer e intervenir con estos alumnos, organizar tareas o controlar el aula.

Sin embargo, apuntan que esta situación desaparece gradualmente a medida que el maestro adquiere mayor conocimiento y experiencia práctica en este campo, con el trabajo diario y la formación continua posterior en atención a la diversidad (Granda y Mingorance, 2010). Estos mismos investigadores explican que la formación inicial en relación a la intervención con alumnado con NEE es percibida como adecuada a nivel teórico, pero no a nivel práctico. En este sentido, afirman que la administración educativa debe proporcionar formación continua adecuada en el tratamiento de la diversidad. Puesto que las dificultades del docente novel en atención a la diversidad son debido a la falta de preparación y competencia para intervenir este tipo de alumnado, recomiendan una mayor formación docente inicial y continua en atención a la diversidad, para alcanzar los conocimientos y experiencias previas necesarios para garantizar la mejor atención y aprendizaje al alumnado ACNEAE.

En relación a la interculturalidad de las aulas, Piot, Kelchtermans y Ballet (2010) piensan que representa un elemento añadido de presión para el docente novel, en especial cuando existen barreras lingüísticas y culturales entre docente-alumno. De acuerdo con estas ideas, Hyry-Beihammer, Jokikokko y Uitto (2019), coinciden en que la diversidad presente en el aula es percibido como un problema, frente a la que se siente incapaz de actuar y por ello inciden en la necesidad de capacitar a los futuros docentes en competencia intercultural. Para las autoras Roig y Urrea (2020), la formación debe enfocarse en construir una cultura compartida que responda a las necesidades del docente novel y a su entorno.

Por tanto, la planificación conjunta, la observación mutua y prácticas compartidas en la comunidad, son actuaciones que permiten a los docentes noveles adquirir el conocimiento intercultural necesario para atender y desempeñar de manera eficaz su labor docente en contextos interculturales. En esta línea, Savva (2017) recomienda posibles soluciones como el aprendizaje de experiencias en entornos flexibles y multiinstitucionales para mejorar la competencia intercultural en los maestros. Otros como Symeou y Karagiorgi (2018) sugieren la reflexión práctica para concienciar y sensibilizar a los docentes respecto a la diversidad presente en las aulas.

Por último, Paz, Morazán y Cardona (2014) destacan que la formación inicial docente debe orientarse a reconocer la diversidad del alumnado y preparar a los nuevos maestros para dar una respuesta educativa adecuada a las diferencias individuales desde una educación inclusiva. Debido a la heterogeneidad actual de las aulas, la formación en diversidad es una necesidad docente, y con respecto a las instituciones educativas, sugieren que éstas podrían estudiar qué modelo de formación inicial en esta área es más acorde al contexto real.

4.3.2.4. Dificultades para desarrollar su profesión en una escuela rural

La escuela rural es una escuela diferente a la escuela urbana, con unas características singulares, potencial educativo e identidad propia (Hamodi & Aragués, 2014). Boix (2004) define la escuela rural como un aula unitaria, heterogénea y multigrado, con grupos de alumnos de distintas edades, niveles y capacidades, con una estructura organizativa y administrativa peculiar, adaptada a las necesidades y características del contexto donde se ubica, y cuyo soporte es el medio y la cultura rural.

Debido a sus características distintas a las urbanas, supone una cuestión problemática para los docentes noveles. Las escuelas urbanas se sitúan en las ciudades y suelen ser graduadas, es decir, en ellas se agrupa al alumnado por edad y nivel de conocimiento. Por el contrario, las escuelas de los pueblos son a menudo heterogéneas, en las que todos los alumnos están en la misma aula, llamada aula unitaria (Barba, 2011).

El primer destino de trabajo para el docente novel suele ser una escuela rural (Avery, 2013), al que llegan a trabajar muchos maestros jóvenes con poca experiencia laboral. Al igual que Avery (2013), López Pastor, Pérez Brunicardi y Monjas Aguado, (2003) afirman que la escuela rural suele ser el primer destino para muchos maestros noveles, siendo estos puestos de trabajo de carácter temporal, provisional y con bastante movilidad, en especial en zonas a las que cuesta acceder. Debido a las carencias de una escasa formación inicial para trabajar en entornos rurales, resulta complejo el trabajo en entornos rurales (Barba, 2011).

Aunque los docentes han de estar formados para trabajar en estos contextos, la formación inicial docente en escuela rural es muy escasa, y con frecuencia, inexistente (Hamodi & Aragués, 2014; Boix, 2004; Bustos, 2008, 2012; Jiménez, 2009; Moreno, 2000; Hinojo, Raso & Angustias, 2010). Los maestros noveles encuentran dificultades al impartir docencia de más áreas de las de su especialidad en las escuelas rurales, unido al tiempo empleado para desplazarse al centro escolar y para preparar sus clases (Barba, 2011). Para López Pastor (2002), el trabajo en las aulas multinivel es la principal dificultad que afronta el docente novel en la escuela rural, con la atención a la diversidad como cuestión clave. Para esta tarea, no es útil emplear las propuestas aprendidas durante la carrera.

Además, Corchón & Álvarez (2000) señalan que en la escuela rural existen los maestros itinerantes, los cuales se desplazan para impartir clase entre distintas localidades que forman un centro rural agrupado (CRA). Al situarse estas aulas en distintos pueblos, elaborar horarios, el tiempo y la coordinación entre docentes es complicado, como indica Ruiz Omeñaca (2008). Los recursos suelen ser escasos, y la elaboración de la programación didáctica para atender a distintos niveles al mismo tiempo, se convierte en una tarea complicada para los docentes noveles (Corchón & Álvarez, 2000).

Otra dificultad propia de la escuela rural, es la preparación de materiales (Sauras, 1984), al no existir materiales didácticos específicos sobre escuela rural. Esta situación causa que los nuevos docentes tengan que dedicar más tiempo para buscar actividades y programar, que, en una escuela graduada, aunque para Hervás Ocaña (1993), ello favorece la creatividad en los docentes. Ante esta situación, algunos autores señalan que los docentes elaboran sus propios materiales (Boix Tomás 2004, López Pastor 2006 & Ruiz Omeñaca, 2008).

Las características propias de los maestros rurales, según Álvarez y Delgado (1996) son las siguientes: sienten soledad, aislamiento y una gran presión, falta de compañeros para relacionarse o compartir experiencias, y perciben la exigencia, dificultad y dureza del empleo, debido a la complejidad de la docencia en la escuela rural, donde hay gran diversidad. Según Barba (2011), los docentes prefieren trabajar en la ciudad por motivos familiares o por percibirse mejor preparado para trabajar en escuelas graduadas.

La revisión sobre la formación inicial docente del actual plan de estudios de Magisterio acerca de la escuela rural revela una oferta formativa escasa para formar maestros competentes en escuela rural. Por este motivo, Azano & Stewart (2015) indican que es necesario ofrecer a los futuros docentes medios suficientes para aprender a planificar la docencia para un alumnado muy diverso.

En la actualidad, ya existen en el Grado de Magisterio de algunas facultades de la Universidad de Zaragoza, determinadas materias específicas de formación en escuela rural. En concreto, Anzano, Vázquez y Liesa (2021), tras revisar la normativa vigente del título de Maestro de la Universidad de Zaragoza, concluyen que sólo hay cinco materias que tratan este tema en el Grado universitario, una asignatura obligatoria en 3º de Educación Infantil con un tema relacionado con escuela rural, “La escuela de educación infantil”; y dos asignaturas obligatorias en 1º de Educación Primaria, con un tema específico, que son “La escuela como espacio educativo” y “Currículo en contextos diversos”. De reciente incorporación se encuentran dos asignaturas optativas ofertadas en último curso del Grado de Magisterio. Asimismo, el “Prácticum” ofrece la posibilidad de realizar prácticas escolares en centros educativos rurales para conocer el trabajo en este entorno (Anzano, Vázquez y Liesa, 2021). Para Chaparro y Santos, (2018a), estas

prácticas permiten a los alumnos desarrollar competencias específicas al trabajar en entornos rurales.

Chaparro y Santos (2018a) coinciden con Anzano et. al (2021) en que el trabajo en colegios incompletos, con aulas multigrado, con alumnos con distintos niveles y ritmos de aprendizaje, es muy distinto al trabajo en aulas de centros educativos urbanos completos con grupos más homogéneos.

Los futuros docentes perciben insuficiente su formación inicial actual en escuela rural recibida en la universidad, concibiéndola como muy teórica, transversal, poco acorde a la práctica real, y se sienten poco capacitados para enfrentar este trabajo. Estas consecuencias concuerdan con muchos otros estudios que han demostrado que la formación inicial docente para desarrollar competencias en escuela rural es bastante limitada (Boix, 2004; Bustos, 2008, 2012; Chaparro & Santos, 2018a; Hamodi & Aragués, 2014; Hinojo, Raso, & Angustias, 2010; Jiménez, 2009). Además, señalan la influencia que tiene en la percepción de capacidades y competencias el contacto con zonas rurales, al adquirir más habilidades para desarrollar la docencia en el medio rural aquellos docentes que conocen, viven cerca o han trabajado previamente en este contexto.

Por tanto, debido al déficit que existe en la formación inicial docente en escuela rural, Anzano et al. (2021) consideran que los actuales estudios de Magisterio deben ofertar materias que incluyan formación docente en el contexto rural, como medida para reducir las diferencias entre la formación inicial docente y la realidad del contexto educativo rural (Dlamini, 2018). En concreto, recomiendan incluir formación con contenido específico en escuela rural, vinculada a la práctica real, y considerar las ideas aportadas por los nuevos maestros para ofrecerles una formación completa, con estrategias y recursos útiles para trabajar en el medio rural.

5. MÉTODO

5.1. Revisión bibliográfica

La búsqueda ha sido realizada en dos plataformas diferentes de base de datos, por un lado, se ha utilizado Google Académico, propiedad de Google, y por otro lado Dialnet, propiedad de la Universidad de La Rioja. El primero de ellos, es un buscador especializado en documentación del ámbito científico-académico, en el cual podemos

encontrar citas, enlaces a libros, artículos de revistas científicas, congresos, monografías, tesis doctorales, etc. Respecto a Dialnet, se trata de un portal bibliográfico de búsqueda de contenidos del ámbito científico y de habla hispana, inglesa y portuguesa. A través de él, podemos acceder a una gran cantidad de documentos, revistas científicas, libros, tesis, etc.

En relación a los años de búsqueda, se ha delimitado un rango de búsqueda desde el año 2010 hasta los tres primeros meses del año 2021, es decir, se ha buscado información de los últimos 11 años y 3 meses para la elaboración de este trabajo.

La finalidad del presente trabajo ha sido obtener los estudios más recientes y la información más actualizada en cuanto a la temática sobre la formación y las dificultades del maestro novel. Se ha realizado también búsqueda hasta el año 2021 pero no se han encontrado resultados válidos en este año por lo que se intuye que es probable que se hayan realizado escasas publicaciones en estos primeros meses del año.

Se realizaron un total de tres búsquedas de resultados. Para la primera búsqueda en Google Académico se han utilizado las siguientes palabras clave: “dificultades “maestro novel”. En el buscador Dialnet se realizaron dos búsquedas, en la primera búsqueda se utilizaron como palabras clave: “formación maestro novel” y en la segunda búsqueda las palabras clave “medidas maestros formación inicial”. Todas las palabras clave se han buscado en español. Sin embargo, también se han encontrado algunos resultados en otros idiomas, tales como inglés y portugués.

5.2. Criterios de inclusión

A partir de los resultados encontrados, se establecieron una serie de pautas para determinar los estudios incluidos de acuerdo con el objetivo de este trabajo. Los criterios de inclusión establecidos fueron los siguientes:

- Rango de fechas: estudios realizados entre los años 2010-2021.
- Ser artículos de revistas científicas.
- Estudios que tuvieran una parte de investigación.
- Utilización de cuestionarios y/o entrevistas como instrumentos de recogida de información.

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

- Pertenecer a la temática del estudio: dificultades de formación y trabajo de docentes noveles.
- Muestra de estudio: docentes noveles y/o estudiantes de Magisterio en formación.
- Aportar suficiente información para completar todos los apartados descritos en la tabla.
- Artículo de revista en texto completo.

5.3. Criterios de exclusión

Asimismo, se establecieron también una serie de criterios de exclusión para descartar los trabajos que no eran de utilidad para el análisis y elaboración del estudio. Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Estudios o trabajos antiguos, anteriores al año 2010.
- Estudios teóricos sin parte de investigación de recogida de datos.
- No proporcionar la información suficiente y requerida para la elaboración de la tabla.
- No guarda relación con el tema de estudio.
- La muestra no son docentes noveles sino profesores en general.
- Se trata de libros, capítulos de libros, tesis, congresos, conferencias, ponencias, simposios, trabajos de fin de grado y de máster.
- Patentes o citas.
- Ser resultados duplicados.
- No utilizar cuestionarios y/o entrevistas como instrumentos de recogida de información.
- No permite acceso y/o resultado no encontrado.
- Estar escrito en un idioma diferente al castellano o inglés.

5.4. Codificación de resultados

De todos los trabajos analizados, se ha extraído para su análisis la información siguiente:

- Autores
- Título del estudio
- Año de publicación

- Ciudad y país
- Etapa educativa
- Muestra
- Instrumentos
- Objetivo del estudio
- Resultados y Conclusiones

6. RESULTADOS

Los trabajos que se encontraron tras la búsqueda previamente descrita fueron 463. De estos 463 trabajos revisados, se descartaron finalmente 440 debido a que no cumplían los criterios necesarios para este trabajo de revisión.

Entre los diferentes motivos de descarte, los más frecuentes han sido: por ser tesis doctorales, no guardar relación con el tema objeto de estudio o por tratarse de estudios teóricos que no incluyen una parte de investigación con cuestionario o entrevista como instrumentos de recogida de la información. Los motivos por los que se descartaron los documentos fueron los siguientes:

- Tesis doctorales: 140
- No guardar relación con el tema: 116
- Estudio teórico: 61
- No habla de docentes noveles: 46
- Documento duplicado: 28
- Libros: 15
- No permite acceso / No encontrado: 8
- Congresos: 7
- No utiliza cuestionario o entrevista para recoger los datos: 5
- No proporciona información suficiente: 3
- Documento en otro idioma distinto al español o al inglés: 3
- Conferencias: 2
- Ponencias: 2

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

- Simposio: 1
- Seminario Internacional: 1
- Trabajo Fin de Grado: 1
- Trabajo Fin de Máster: 1

Por lo tanto, el número total de documentos incluidos para la revisión fue de 23. Por buscadores, los 23 incluidos fueron encontrados 9 documentos en Google Académico y 14 documentos en Dialnet.

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

Tabla 2. Estudios recientes sobre la formación y dificultades del docente novel

AUTORES	TÍTULO	AÑO Y PAÍS	ETAPA EDUCATIVA	MUESTRA E INSTRUMENTO	OBJETIVO	RESULTADOS Y CONCLUSIONES
Fong Geraldo, R., Orozco Chávez, J., & Herrera Ortiz J. A.	La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: caso de educación primaria, secundaria y medio superior.	2020 México	Educación Primaria, educación Secundaria y nivel medio superior (personas adultas)	Docentes noveles con menos de 3 años de servicio. Cuestionario y entrevista	Identificar, analizar y atender las problemáticas reales y competencias del profesorado en los escenarios que se presentan para proponer soluciones.	La clave para la resolución de conflictos está en la profesionalización para consolidar competencias profesionales. Se propone un acompañamiento de calidad para apoyar a docentes noveles. En secundaria existen conflictos por desmotivación; en adultos se centran en realizar actividades prácticas de su interés. Ello requiere de una formación permanente disciplinar y pedagógica.
Retana-Alvarado, D.A., de las Heras Pérez, M.A. & Jiménez-Pérez, R.	¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones al alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros.	2020 Costa Rica y España	Educación Primaria	54 maestros de educación primaria de formación inicial. Cuestionario y entrevista	Analizar el cambio en la intensidad de 14 emociones de futuros maestros hacia profesora de didáctica de las ciencias	Hay mejora y predominio de emociones positivas hacia la profesora, y disminución considerable de las negativas. El cambio se debe al perfil vocacional y afectivo de la docente, al poseer actitud positiva hacia los alumnos y sus capacidades, desarrollar una labor emocional mediante procesos de autoformación, diálogo con compañeros y reflexión práctica. Se espera que un perfil afectivo en futuros docentes mejore las competencias emocionales y contribuya a crear climas emocionales positivos.

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

Marbán J.M., Palacios, A. & Maroto, A.	Desarrollo del dominio afectivo matemático en la formación inicial de maestros de primaria.	2020 España	Educación Primaria	414 futuros docentes del Grado en Educación Primaria Diseño longitudinal, ya que los datos se recogen en 3 momentos distintos	Determinar si la formación universitaria produce cambios en el dominio afectivo matemático de los futuros maestros. Para ello se compara aspectos afectivo-emocionales al principio y final de la formación. No se analiza la vocación.	En los futuros docentes, la ansiedad y el miedo hacia las matemáticas está presente tanto al inicio como al final de su formación, etapa en la que tampoco mejoran los temores hacia ellas. Modificar estas actitudes, creencias y emociones negativas con entre 18 y 24 créditos de formación matemática en el Grado de Primaria no es suficiente para el éxito, y es más complicado que desarrollar competencia matemática. Hay que establecer programas afectivo-matemáticos específicos y fijar mayor atención al dominio afectivo matemático con programas de formación inicial e intervención en dominio y enseñanza matemática en esta etapa formativa.
Espino, H.M, Galván L.R, & Blanco, N.	Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente.	2020 España y México	Educación secundaria	Un docente novel Observación y entrevistas semiestructuradas	Analizar el proceso de construcción de saberes docentes con alumnos adolescentes de Secundaria al inicio de la profesión docente en un contexto rural.	Los nuevos maestros construyen sus principales aprendizajes en la práctica con sus alumnos, y en secundaria significa descubrir el mundo juvenil. Algunas condiciones como cambiar de grado producen desconcierto, nerviosismo e incertidumbre. El apoyo de compañeros experimentados es importante en estas circunstancias. La tutoría formal puede aportar elementos relevantes para construir saberes docentes pero el maestro novel

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

						debe conocer el contexto local y buscar estrategias docentes adecuadas. Ante casos difíciles, buscan acuerdos, proponen y ensayan alternativas, y tras la reflexión docente intentan comprender a los jóvenes.
Ergunay, O. & Cem Adiguzel, O.	The First Year in Teaching: Changes in Beginning Teachers' Visions and Their Challenges.	2019 Turquía	Educación Primaria	18 maestros primerizos de escuelas públicas Entrevistas semiestructuradas	Examinar los cambios, visiones y desafíos que enfrentan los maestros principiantes en su primer año de experiencia docente.	Los resultados subrayan la importancia del aprendizaje a través de la experiencia en la profesión docente. Diseñar planes de formación de futuros docentes más basados en la práctica sería de gran ayuda y confianza para los maestros noveles en sus primeros años de enseñanza. También es necesario evaluar los programas de certificados de formación pedagógica, motivo de descontento de todos los participantes. El estudio concluyó que se produjeron cambios considerables en las visiones de los docentes noveles y que éstos intentaron hacer frente a numerosos desafíos en su primer año de docencia. Asimismo, se sugiere algunos caminos adicionales.
Sonllewa, M., Suyapa, S. & Monjas, R.	Comparación del Grado de Satisfacción del Profesorado de Educación Física con la Formación Inicial y	2019 España	Educación superior (universidad)	491 docentes de educación física, 291 de ciencias del deporte y 192 de educación	Conocer la satisfacción de docentes con su carrera para medir la calidad de la enseñanza y	No existen diferencias significativas de satisfacción con la carrera por género, a pesar de tener percepciones y motivaciones distintas, pero sí hay mayores diferencias en variable estudios. El profesorado de EF tiene un grado

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

	la Inserción Profesional.			Cuestionario. Entrevista estructurada	mejorar el acceso a la profesión docente.	aceptable de satisfacción con la carrera, valora como aspectos positivos la formación inicial y el trabajo de aula con el alumnado, y como barrera la inserción profesional.
Cisternas, T. y Lobos, A.	Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva.	2019 Chile	Educación Primaria	10 docentes noveles dentro de los dos primeros años de inserción laboral docente. Entrevista semiestructurada.	Analizar las dificultades, dilemas, estrategias y obstáculos para responder a la diversidad percibidos por maestros de educación básica durante sus primeros años de experiencia docente.	Preocupa a los maestros noveles como enfrentar la enseñanza en aulas heterogéneas y las demandas de una educación inclusiva. El profesorado novel afirma que las normativas institucionales y las condiciones personales o de las escuelas imponen barreras a las prácticas que quieren desarrollar. La autopercepción de insuficientes capacidades profesionales, una formación docente inicial con poco desarrollo, la tendencia a estandarizar prácticas y pocos espacios para reflexionar son algunas dificultades y obstáculos en sus primeros años de ejercicio profesional.
Sánchez, G.I. & Amigo X.E.J.	Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad.	2019 Chile	Educación Primaria	50 docentes noveles de la carrera de pedagogía, egresadas Cuestionario Entrevistas semiestructuradas	Determinar las preocupaciones de maestros noveles recién titulados en pedagogía de Primaria en su inserción laboral en contextos rurales.	Los resultados concluyen que el maestro novel se enfrenta durante sus primeros años a un proceso inicial complejo. Es necesario retroalimentar los procesos formativos al interior de la institución universitaria y orientar el desarrollo profesional del profesorado, crear espacios para acompañar, apoyar y facilitar la entrada e integración de maestros

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

						noveles, según sus necesidades y preocupaciones, en conformidad con los contextos.
Barba, R.A., Sonllea, M. & García, N.	“Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación.	2018 España	Educación Primaria	Maestra española de Educación Primaria de 24 años Diarios biográficos, notas de campo y entrevista semiestructurada	Conocer la experiencia de una maestra novel sobre su formación inicial, analizar cómo a través de participar en un proyecto de investigación-acción, compensó sus carencias, descubrimiento y desarrollo del ABP en su práctica educativa.	La formación inicial del profesorado (FIP) presenta limitaciones y no dota a los docentes en formación de las competencias y recursos necesarios para enseñar en las escuelas. Esto conduce a los maestros noveles a situaciones de angustia, miedo o ansiedad. Las estrategias para solventar las carencias de la FIP son el diálogo reflexivo, trabajo en equipo, formación permanente, colaboración con docentes, y participar en proyectos de formación permanente basados en investigación-acción. Los docentes deben modificar su rol, reflexionar y evaluar su práctica educativa a favor de procedimientos inclusivos.
Romar, J. E. & Frisk, A.	The Influence of Occupational Socialization on Novice Teachers’	2017 Finlandia	Educación Primaria	Tres maestros noveles de Educación Física (dos chicas y un	Examinar la influencia de la socialización ocupacional en	Las experiencias de socialización ocupacional influyen en la planificación, pedagogía y confianza en la enseñanza de

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

	Practical Knowledge, Confidence and Teaching in Physical Education.			chico) que enseñaban en escuelas públicas de Finlandia, en su primer año de docencia. Observación y entrevistas semiestructuradas	los conocimientos prácticos de los maestros, la confianza en el contenido a enseñar y las prácticas pedagógicas de 3 docentes noveles de EF	docentes noveles, quienes desarrollan mayor comprensión pedagógica, conocimientos y habilidades deportivas específicas. En la formación docente hay que considerar sus experiencias personales porque tienen relación directa con la confianza percibida en la docencia de EF. Los profesores mostraron más confianza al enseñar deportes en los que tienen experiencia o durante la formación del profesorado. Las áreas de baja confianza son debidas a falta de habilidad práctica y enseñanza de contenidos que no dominan.
Ruiz, N. y Reyes, J.	Colegios rurales agrupados y formación universitaria	2017 España	Educación Primaria	111 personas, 71 son alumnos de los grados de educación infantil y primaria; 40 docentes, de las que 21 habían trabajado en CRAs. Cuestionario	Explorar la percepción de alumnos de Magisterio y maestros en ejercicio sobre la adecuación de su formación universitaria para trabajar en colegios rurales agrupados (CRAs).	Ambos grupos tenían una visión similar sobre la formación recibida en materia de CRAs. Destacan la necesidad de esta formación teórico-práctica y de gran relevancia. A pesar de realizar reformas en las titulaciones, todavía esta formación es insuficiente. Se concluye que la universidad apenas trata la enseñanza en colegios rurales y proponen implementar medidas de mejora como clases teórico-prácticas y visitas a estos centros para lograr una educación de calidad para todo el alumnado en todos los centros educativos,

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

						independientemente de vivir en entornos rurales o urbanos.
Jarauta, B y Pérez, M.J.	La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona.	2017 España	Educación Primaria	105 alumnos de distintos cursos del grado de Primaria Relatos, 4 grupos de discusión y entrevistas	Comprender procesos de alumnos del Grado de Primaria de la Universidad de Barcelona para construir su identidad profesional docente, conocer y reflexionar acerca de los conocimientos y competencias adquiridos en estos estudios, su relevancia y utilidad en la futura profesión docente.	El prácticum es el momento más importante de construcción de identidad profesional docente, al relacionar ideas, expectativas y concepciones previas. Durante su formación, construyen la identidad docente a partir de sus ideas, planes educativos precedentes, modelos pedagógicos de anteriores profesores y niveles educativos, experiencias docentes previas, vivencias significativas de su niñez y contacto directo con contexto escolar. Estas primeras experiencias interiorizan modelos de comportamiento con una importante influencia en el posterior trabajo docente. Sus concepciones previas son el referente en la formación inicial, para después reconstruir sus creencias, pensar y actuar del rol de alumnos al rol de profesor.
Nortes, R. y Nortes, C.	Matemáticas escolares en futuros maestros: un estudio necesario	2017 España	Educación superior (universidad)	197 alumnos de 2.º, 3.º y 4.º del Grado de Maestro de Primaria. Dos pruebas estandarizadas de matemáticas	Conocer el nivel de matemáticas escolares de los futuros maestros de Educación Primaria.	Los estudiantes en formación aprueban con notable la prueba de conocimientos, que tienen adquiridos, pero no los de la oposición, al suspender esta prueba. Los alumnos están mejor preparados en contenidos numéricos que en medida y geometría, con actitud positiva

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

				escolares y un cuestionario		hacia las matemáticas. Una mejor actitud determina mejores resultados. Primero hay que enseñar esos contenidos a los docentes antes de enseñarles como impartirlos. Es necesario un estudio detallado de las matemáticas escolares, profundizar en áreas como medida y geometría, que causan mayor dificultad a los docentes, y continuar formación hacia didáctica de las matemáticas.
Asensio, I. y Ruiz, C.	Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación.	2017 España	Educación superior (universidad)	543 alumnos de los grados de infantil y primaria de la Universidad Complutense de Madrid el curso. En concreto, 277 de Infantil y 266 de Primaria. Cuestionario	Aportar una medida evaluativa, basada en un informe, para inferir el efecto que tiene la formación inicial. El cuestionario mide las creencias generales de los docentes en formación hacia lo que es la profesión docente.	Las primeras percepciones sobre la enseñanza que generan las primeras creencias de los docentes sobre su autoaprendizaje se originan en sus experiencias previas como estudiante, es decir, las creencias sobre la enseñanza y la función docente no cambian mucho a lo largo de la formación inicial. Se alcanza un fuerte incremento en la percepción de la importancia de la investigación educativa, y en la creencia de que no todo puede enseñarse igual ni todos los alumnos aprenden de la misma forma. Es necesario desarrollar creencias sobre la docencia y la profesión docente acordes a las funciones reales del futuro maestro.
Cañón, R, Cantón, I,	Initiation into Teaching from the Perspective of Primary School	2017 España	Educación Primaria	123 docentes, de los cuales 64 docentes con menos de 4 años	Comprender y explicar las primeras experiencias en	Existen situaciones con una importante falta de formación inicial como dificultades de interacción con padres y equipo

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

Arias A.R. y Baelo, R.	Teachers: Differences Between Newly Qualified and Experienced Teachers. Año 2019			de experiencia, y 59 profesores con experiencia, en provincia de León en año 2011. Cuestionario	la docencia de profesores de Educación Primaria, reconocer las necesidades formativas de docentes noveles, y analizar si existen diferencias entre percepciones previas y primeras experiencias de formación.	directivo. Un tercio de docentes muestra insatisfacción y baja motivación laboral. En la etapa inicial surgen las mayores dificultades, debido sobre todo a falta de experiencia, en contextos nuevos y desfavorables. Los noveles creen que tiempo y experiencia mejoran su capacidad de abordar las dificultades. Los programas de formación del profesorado, aún con limitaciones, son valorados de manera positiva por novatos y expertos. Se propone reformular y ampliar la formación docente inicial con nuevas titulaciones que incluyan contenidos relacionados con deficiencias en formación y relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, complementar con aspectos prácticos y programas de acogida a nuevos docentes en escuelas para conocer entorno de trabajo y reducir efectos negativos por trabajar en entornos desconocidos.
Martínez, M.	Formación inicial de maestros. Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un	2016 España	Educación Infantil y Educación Primaria	28 miembros del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación	Analizar la formación inicial de docentes noveles, para detectar la necesidad de mejorar los	Se propone adoptar un modelo formativo de 5 años con nivel máster, establecer criterios selectivos de acceso a los estudios, y favorecer un sistema de formación inicial del profesorado equitativo y acorde con la provisión de puestos de trabajo disponibles.

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

	departamento de pedagogía.			Cuestionario	planes de formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria, y proponer un conjunto de medidas de mejora.	Los cambios introducidos en la reforma del vigente plan de estudios de Magisterio permitirán elaborar un plan de mejora de los Grados de Infantil y Primaria, con el objetivo de formar maestros eficientes, reflexivos e investigadores, fomentar metodologías innovadoras, nuevas formas de organización y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, enseñar contenidos partiendo de contextos reales, organizar las materias en torno a ejes clave, grupos reducidos, etc.
De Juanas, A, Martín, R. & González, B.	Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en Educación Primaria.	2016 España	Educación superior (universidad)	133 maestros en activo de Madrid, vinculados con la Universidad Complutense en el Prácticum de los alumnos del Grado de Primaria. Cuestionario	Identificar y analizar las necesidades que presentan profesores en activo acerca de la enseñanza de las competencias científicas y didácticas en ciencias dentro de las aulas escolares, así como valorar las medidas de formación	Los docentes perciben escasa su formación científica y didáctica para enseñar ciencias, al carecer de suficientes conocimientos de ciencia para una enseñanza en las aulas basada en investigación. La experiencia previa tiene como base el libro de texto. La formación inicial en competencia científica es de escasa calidad, y se perciben más competentes en aspectos didácticos que científicos. Demandan más recursos, experimentos y práctica del método científico, y medidas como trabajo con compañeros o formación permanente. Las mejoras proponen integrar lo científico y lo didáctico, considerar contenidos y actividades de ciencias, experiencias de

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

					inicial recibidas.	aprendizaje basadas en indagación, actitud positiva hacia ciencia y educación científica, plantear prácticas docentes innovadoras y basadas en investigar problemas de ciencias en la escuela.
Solís, J.A., Solano, I.M.	Análisis de las competencias de docentes noveles de inglés en educación primaria.	2014 España	Educación Primaria	18 participantes en primer ejercicio docente en Educación Primaria como especialistas de inglés. Cuestionario	Identificar y analizar las competencias que han de poseer los docentes noveles en uso y manejo eficaz de las TIC para enseñar inglés, analizar debilidades y fortalezas de la formación inicial recibida en materia de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.	Los maestros noveles, a pesar de no tener elevados conocimientos informáticos, consideran adecuadas y suficientes sus competencias para utilizar las TIC en el área de inglés, pero demandan más formación. Conocen experiencias TIC en el ámbito educativo, pero no proyectos de su especialidad. La competencia en TIC tiene gran utilidad en la enseñanza, al ser una de las competencias básicas en la formación del maestro, pero resulta deficitaria en los estudios de Magisterio al no adquirir en la universidad el nivel deseado. En el actual plan de estudios hay una asignatura de formación didáctica en TIC para adquirir habilidades tecnológicas necesarias, pero se plantea si la clave está en la formación inicial del profesorado o en la formación continua.
Contreras, M.	Formación universitaria e inserción laboral. El caso de los graduados por la escuela universitaria de	2014 España	Educación superior (universidad)	198 individuos pertenecientes a 5 titulaciones diferentes en	Conocer el grado de inserción laboral de los graduados en distintas	La tasa de ocupación media de la titulación es elevada y la de desempleo relativamente baja. Inglés presenta un mayor nivel de ocupación con todos sus titulados con trabajo, y Educación Primaria

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

	Magisterio “Sagrada Familia” de Úbeda (Jaén)			estudios de Magisterio Cuestionario	titulaciones de Magisterio tras finalizar sus estudios Conocer las carencias y necesidades percibidas en su formación inicial.	la de mayor desempleo, seguida por Educación física, Infantil y Música. El grado de ajuste entre la adecuación de los estudios cursados y el empleo conseguido es elevado. Casi un 70% de la muestra trabaja en un empleo relacionado con Magisterio. Los graduados en Educación Primaria y Educación Física presentan el mayor desajuste entre estudios cursados y ocupación laboral. Para mejorar la inserción laboral se proponen cursos de formación, becas, prácticas en empresas e intermediación laboral con bolsas de empleo.
Cózar, R. y Roblizo, M. J.	La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete.	2014 España	Educación superior (universidad)	224 alumnos de 4º curso de los Grados de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. Cuestionario	Aportar evidencias que permitan conocer las perspectivas, opiniones y actitudes de los alumnos que van a concluir sus estudios de Magisterio hacia su formación inicial en las TICs o competencia digital.	La formación en TICs es necesaria en la preparación docente, pero los nuevos maestros perciben carencias. Son conscientes de la necesidad de aprender nuevas habilidades cognitivas y técnicas para resolver los nuevos problemas y situaciones que demanda la sociedad del conocimiento, por lo que coinciden en señalar que hay que potenciar en la formación académica de los nuevos titulados la capacitación en TIC debido a su gran valor educativo. Debido a la gran importancia de las TIC en la educación actual, y a las carencias existentes en la formación en TIC de los futuros docentes, es

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

						imprescindible capacitar y perfeccionar en TIC en la formación inicial de los futuros maestros.
Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A.R.	La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria	2013 España	Educación superior	123 maestros de la provincia de León: 63 maestros noveles y 60 maestros expertos. Cuestionario y entrevista	Analizar la situación de maestros noveles de Primaria de la provincia de León en relación a los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria inicial recibida en materias educativas para establecer las necesidades formativas requeridas en la labor docente, y analizar si existen diferencias en la percepción de las necesidades formativas detectadas en materias educativas en	Existe poca coherencia entre la formación inicial y las necesidades prácticas de los maestros, tanto noveles como expertos. Los docentes perciben carencias en su formación inicial universitaria que generan inseguridad para realizar tareas organizativas, didácticas, sociales, de atención a la diversidad, y de relación con el equipo directivo. Los docentes expertos se sienten satisfechos con la formación inicial recibida a pesar de percibirla básica, desfasada y demasiado teórica. Ambos grupos concuerdan en que son necesarios programas específicos de inserción profesional y adecuar la formación a la práctica real del aula. Consideran que debe darse mayor importancia a la formación práctica de las asignaturas acorde a la realidad del aula, incidir más en la didáctica de las materias, y realizar cambios en las metodologías de los planes de estudio que respondan a necesidades reales del trabajo docente y de relación interpersonal dentro y fuera del aula.

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

					función de la experiencia docente.	
Iglesias, M.J., Lozano, I. y Pastor, F.R.	Los discursos del profesorado novel universitario: un estudio sobre su práctica docente	2011 España	Educación superior	60 docentes de la Universidad de Alicante, profesores y profesores ayudantes. Entrevista	Descubrir y analizar los problemas, dificultades, dilemas y decisiones relacionados con la planificación de la enseñanza y vida del aula, los docentes y profesores ayudantes en su desarrollo profesional como docentes universitarios.	Los resultados demandan la necesidad de inserción de los docentes noveles en comunidades de docencia para aliviar sus temores al iniciar su andadura académica. Los participantes muestran una elevada preocupación por tener una preparación adecuada, dominio y explicación de los contenidos, por el ratio y nivel del alumnado, estiman muy deficitaria la coordinación con compañeros o una enseñanza más individualizada que social del aprendizaje. En relación a sus compañeros destacan más la coordinación que la confianza, y en cuanto a sus necesidades de apoyo, demandan la figura de un mentor como modelo, que las posibilidades de las redes de aprendizaje.
Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez J. C. y Álvarez, L.	La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula.	2010 España	Educación superior	126 estudiantes del último curso de la Diplomatura en Magisterio Cuestionario	Analizar en qué medida los futuros docentes de Infantil y Primaria conocen los recursos fundamentales para mantener	Existe un escaso conocimiento de muchos de los recursos evaluados y una escasa satisfacción con la formación recibida. Los alumnos tienen un conocimiento moderado sobre detección de acoso escolar y posibles trastornos de comportamiento, y casi la mitad desconoce la composición y funciones de la Comisión de

El maestro novel: formación y dificultades en sus inicios profesionales

					un buen clima de convivencia escolar, así como su grado de satisfacción con la formación inicial recibida al respecto.	Convivencia. El conocimiento de instrumentos de evaluación de convivencia escolar, de algunos documentos relacionados y del papel de los diferentes órganos y profesionales implicados es escaso, aunque la mayoría conoce las funciones del departamento de orientación. Es necesario dotar a los futuros docentes de una mejor formación en relación con la convivencia escolar y revisar el bajo nivel de satisfacción con la formación recibida.
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen los diferentes elementos destacados de la tabla. En primer lugar, se interpretarán las fechas de publicación de los estudios descritos. De los 23 estudios analizados en el rango de fechas de 2010 a 2021, no se ha encontrado ningún documento publicado en los tres primeros meses del año 2021. Entre los años 2016 a 2021 (ambos incluidos) se publicaron un total de 17 estudios, que corresponde al 73'91% de artículos de la muestra, y entre los años 2010 a 2015 (ambos incluidos) se publica un 26,09% asociado a 6 artículos. Más detalladamente, según la cantidad de estudios publicados cada año, se pueden ordenar de la siguiente forma: 6 estudios del año 2017, 4 estudios del año 2020, 4 estudios de 2019, 3 estudios de 2014, 2 estudios de 2016, un estudio de los años 2018, 2013, 2011 y 2010, y ningún estudio de los años 2012, 2015 y 2021. Dentro de estos años, destaca el 2017 como el año con un mayor número de artículos encontrados con un 30'43% de estudios revisados. Por tanto, entre los años 2016 a 2021, se puede observar un aumento del interés por el tema sobre la formación y las dificultades del maestro novel, al publicarse en este rango de fechas el mayor número de estudios actuales sobre esta temática.

En segundo lugar, se expondrán los estudios seleccionados según el país donde se han realizado las distintas investigaciones. En este apartado, destaca que el mayor número de estudios actuales sobre la formación del maestro novel se han realizado en España, con un total de 16 trabajos, es decir, un 69'56% de investigaciones. Las comunidades autónomas españolas que más han investigado sobre este tema han sido Castilla La Mancha con 3 trabajos, dos de Albacete y uno de Cuenca, y Castilla y León también con 3 trabajos, en concreto dos de Valladolid y uno de León. Las siguientes comunidades con más trabajos de investigación en torno al mismo tema han sido Madrid y Murcia, ambas con dos trabajos. El resto de comunidades que han realizado estudios han sido Asturias, Aragón, Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares, con un estudio cada una de ellas. Asimismo, también existen investigaciones desarrolladas de manera internacional en colaboración de España con otro país no europeo o incluso, desarrollados íntegramente por el país de otro continente. Más detalladamente, del resto de trabajos analizados, es decir, siete estudios: por un lado, se pueden encontrar dos estudios que han sido llevados a cabo entre España y la colaboración de otro país extranjero que constituyen el 8'69% de las investigaciones, en concreto hay un estudio realizado entre España y México, y otro estudio elaborado entre España y Costa Rica. Y, por otro lado, existen cinco estudios realizados únicamente por un país, que suman el 21'73% de las

investigaciones, en concreto tres estudios del continente americano, dos de Chile y uno de México, uno del continente europeo en colaboración entre Suecia y Finlandia, y por último, un estudio realizado en Turquía.

En relación a la etapa educativa, la mayor parte de los estudios corresponden a la etapa de Educación Primaria con un total de 11 investigaciones, seguido de Educación Superior universitaria con 9 estudios y las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria conjuntamente con un estudio, Educación Secundaria con un estudio, y un estudio de 2020 que se ha llevado a cabo en todas las etapas educativas (en Educación Primaria, Secundaria y Superior).

Otra de las variables a evaluar es la muestra de cada estudio plasmado en la tabla, por lo que se presenta un análisis detallado de las mismas. El número de muestras encontrado ha sido muy diverso, siendo 1 la muestra más pequeña a 543 participantes la muestra más amplia. Se ha dividido la muestra en tres grupos distintos en función del tipo de docente que ha participado en los estudios. Así, un primer grupo agruparía a todos los docentes noveles que ya están trabajando con un total de 9 estudios, el 39'13 % de la muestra, un segundo grupo que constituyen los futuros docentes o maestros aún en formación (estudiantes de Magisterio), con 8 estudios y un 34'78% de la muestra; y un tercer grupo mixto que englobaría en conjunto tanto a docentes como a alumnos y expertos, con 6 estudios y un 26'08% del total de la muestra analizada. Por tanto, el mayor número de participantes de la muestra ha estado constituido por docentes noveles seguido por futuros maestros en formación.

Por último, la muestra se ha desglosado según el número de personas participantes de la siguiente manera:

Tabla 3. Clasificación de estudios según el tamaño de la muestra

Tamaño de la muestra	Número de estudios seleccionados
Menos de 10	3
De 10 a 50	5
De 50 a 100	2
De 100 a 150	6
De 150 a 200	2
De 200 a 250	1
Más de 250	3
Desconocido	1

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los instrumentos utilizados en los estudios sobre la formación del maestro novel, se podrían clasificar en función del método utilizado en tres categorías diferentes: aquellos estudios que emplean como instrumento principal para la recogida de información el cuestionario, con 10 estudios y un 43'47% del total, los estudios que utilizan la entrevista, con 2 estudios y un 8'69% de la muestra, y el método mixto, que combina los dos tipos de instrumentos descritos, es decir, tanto cuestionarios como entrevistas, con 11 estudios, que representan un 47'82%. Así pues, se puede observar que el método mixto es el más utilizado en la mayoría de estudios analizados, en segundo lugar, predomina el cuestionario, y, por último; y en menor medida, la entrevista. Por tanto, los estudios que combinan varios instrumentos son más numerosos que los que emplean una sola técnica de recolección y registro de datos.

En último lugar, se analizarán los objetivos de los estudios descritos en la tabla. En base al objetivo general del trabajo, que es el análisis de las dificultades de formación y trabajo del maestro novel en las aulas, categorizamos a continuación estos objetivos en los siguientes seis grupos distintos:

Un 34'78% de estudios analizados, que corresponde a un total de 8 investigaciones, tiene como objetivo identificar y analizar la formación inicial recibida por los maestros noveles, así como las competencias actuales necesarias para la docencia. Estas investigaciones destacan que la clave para resolver algunos de los problemas reales que enfrenta el profesorado en las aulas, como la resolución de conflictos, es profesionalizarse para consolidar competencias profesionales. Esto, indican que requiere un acompañamiento permanente y de calidad para apoyar a los docentes noveles ya que las experiencias personales y previas de los docentes influyen directamente en la confianza percibida en la docencia, en la planificación y la propia enseñanza. Todo ello influye también en la construcción de la identidad docente, que es construida a partir de modelos educativos y pedagógicos previos, los conocimientos y competencias adquiridos durante su formación en el Grado de Educación Primaria, su relevancia y uso, el nivel de formación matemática para enseñar matemáticas, encontrando mayor dificultad en materias como medida y geometría y haciendo necesario enseñar estos contenidos a los futuros docentes antes de enseñar cómo impartirlos.

También se analizan las necesidades detectadas en la formación y planes de formación inicial del profesorado, con la propuesta de reformar el actual plan de estudios de

Magisterio en un modelo formativo con máster, requisitos de acceso a los estudios y un sistema de formación inicial del profesorado acorde a los puestos disponibles, las necesidades detectadas en competencias científicas y didácticas para enseñar ciencias, planteando nuevas actividades y problemas basados en la indagación, así como la mejora de la competencia científica de los nuevos maestros para enseñar ciencias, en el uso y manejo de las TIC en la docencia, al ser una competencia deficitaria en el actual plan de estudios y competencia básica en la formación docente. Además, se analizan las necesidades formativas requeridas para impartir materias en función de la experiencia docente, los puntos fuertes y débiles en la formación universitaria inicial, y se valoran las medidas de formación inicial recibidas por maestros noveles, para ello se precisa adecuar la formación a la práctica real del aula y establecer programas específicos de inserción profesional.

Un 21'73% de los estudios analizados, que corresponde a un total de 5 investigaciones, tiene como objetivo conocer la satisfacción de los maestros noveles con los estudios realizados, sus carencias, necesidades y situación en cuanto al acceso a la profesión docente, así como sus creencias, perspectivas, actitudes y opiniones en relación a su formación inicial como futuros docentes. Es necesario desarrollar creencias sobre la docencia acordes a las funciones reales del futuro maestro. Es evidente que las primeras experiencias docentes se originan en sus primeras prácticas siendo todavía estudiantes. También manifiestan la mejora de la inserción profesional de los titulados en especialidades de Magisterio con menor empleabilidad como Educación Física y Educación Primaria, a través de cursos de formación, becas e intermediación laboral con bolsas de empleo, capacitar y perfeccionar en TIC en la formación inicial docente debido a su gran valor educativo. Finalmente destacan las TIC como una de las actuales carencias existentes en dicha formación, y mejorar el conocimiento de los docentes en relación con los recursos sobre convivencia escolar.

Un tercer grupo formado por tres estudios, constituido por un 13'04% de la muestra, tiene como objetivo analizar los cambios que se producen en las emociones, visiones y desafíos de los maestros noveles en relación a distintas situaciones en las aulas. En estos artículos, se constata que un perfil afectivo y utilizar estrategias de autorregulación mejoran las competencias emocionales de los alumnos hacia su profesora y crea climas emocionales positivos. A su vez, establecer programas específicos de formación inicial

afectivo-matemáticos puede ser de ayuda para modificar las creencias y actitudes negativas que los futuros docentes manifiestan ante la enseñanza matemática. Además, debido a la importancia del aprendizaje a través de la experiencia, es necesario diseñar planes de formación más basados en la práctica como ayuda para los docentes noveles.

Un cuarto grupo formado por tres estudios, conformado también por un 13'04% de la muestra, tiene como objetivo analizar la formación inicial recibida, la construcción de los principales aprendizajes y el trabajo docente en Colegios Rurales Agrupados. En estos casos, se analiza cómo los principales aprendizajes se construyen en la práctica y el maestro novel aprende del apoyo de compañeros, la tutoría formal y de ensayar diferentes alternativas en la práctica real con sus alumnos en el aula. Por su parte, también apuntan la necesidad de facilitar la entrada e integración de los maestros noveles, creando espacios de acompañamiento y orientación en su desarrollo profesional. Para ello también consideran que la universidad debería implementar medidas de mejora como clases teórico-prácticas y visitas a colegios rurales para paliar la falta de formación docente sobre la escuela rural.

Un 8'69% de la muestra, que corresponde a dos de los estudios analizados, tiene como objetivo conocer las problemáticas que enfrentan los maestros noveles en la planificación de la enseñanza, docencia y atención a la diversidad en las aulas durante los primeros años de experiencia docente. En concreto, les preocupa la enseñanza en aulas heterogéneas y las demandas de una educación inclusiva, o las barreras que las escuelas imponen a sus propias prácticas educativas. Además, perciben insuficientes sus capacidades profesionales iniciales con prácticas estandarizadas.

Por último, un 8'69% de la muestra, que corresponde también a dos estudios analizados, tiene como objetivo analizar las experiencias de distintos profesores acerca de la formación inicial recibida, las necesidades formativas detectadas y los cambios producidos entre percepciones previas y primeras experiencias en la docencia. En concreto, se establece que debido a que la formación inicial del profesorado presenta limitaciones y no dota a los docentes en formación de los recursos y competencias necesarios para enseñar, es necesaria una formación permanente, la colaboración docente, participar en proyectos de formación permanente y evaluar sus prácticas docentes hacia procedimientos inclusivos. Además, debido a que las primeras dificultades surgen en la etapa inicial, sobre todo por falta de experiencia, se propone reformular y ampliar con

nuevas titulaciones la formación docente inicial, considerando las deficiencias en formación, mejorando las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula con familias y equipo directivo, y establecer programas de acogida para conocer el entorno de trabajo docente y disminuir los efectos negativos que causa trabajar en entornos desconocidos.

En síntesis, el objetivo principal en la mayoría de los estudios analizados es detectar y analizar las dificultades, carencias, requisitos y competencias necesarios en la formación inicial recibida de los maestros noveles, en segundo lugar, conocer el grado de satisfacción, creencias, actitudes y opiniones de los docentes en relación a su formación inicial, seguido de identificar y analizar los cambios en las emociones del alumnado de Magisterio ante diversas situaciones y las preocupaciones y percepciones para trabajar en CRAs. Por último, las dificultades que enfrentan y las estrategias que emplean los docentes noveles en la planificación de la enseñanza, en la docencia de las distintas materias y en la atención a la diversidad del alumnado presente en sus aulas.

Para finalizar, destacar que, de los 23 estudios descritos en la tabla, en 17 de ellos se describen una o varias propuestas de mejora a las problemáticas señaladas, representando un 73'91% de los artículos seleccionados; y un 26'08% que corresponde a 6 estudios describen los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas, pero no hacen ninguna propuesta de mejora ante las situaciones planteadas. Por tanto, se concluye que en la mayoría de estudios analizados se proponen soluciones de mejora, al encontrar diferentes medidas propuestas en casi 3 de cada 4 estudios revisados.

7. DISCUSIÓN

El principal objetivo de este estudio ha sido realizar una revisión sistemática de los últimos trabajos relacionados con la formación inicial y las dificultades del docente novel en sus primeros años de ejercicio profesional.

Barba, Sonlleve y García (2018) señalan que la formación inicial del profesorado presenta limitaciones porque no dota a los docentes en formación de las competencias y recursos necesarios para enseñar en las escuelas. Esto conduce a los maestros noveles a vivir situaciones de angustia, miedo o soledad. Para solventar estas carencias, proponen estrategias tales como la colaboración con docentes o la participación en proyectos de formación permanente. De acuerdo con esto, Cantón, Cañón y Arias (2013) consideran

que existe poca coherencia entre la formación inicial y las necesidades prácticas reales de los maestros, tanto noveles como expertos. Para aliviar los temores de los docentes noveles al inicio de su andadura académica, Iglesias, Lozano y Pastor (2011) recomiendan la inserción en comunidades de docencia como apoyo en sus inicios profesionales y así, enriquecer su formación previa con aspectos muy prácticos y experiencias.

Acerca de las deficiencias en la formación inicial percibidas por los maestros noveles, Cañón, Cantón, Arias y Baelo (2019) indican algunas situaciones con una importante falta de formación inicial, como dificultades de intervención con el equipo directivo o con las familias. En esta línea, Martínez (2016) recomienda mejorar la formación de la titulación con un modelo formativo de cinco años de duración con nivel máster, criterios selectivos de acceso a los estudios, y un sistema de formación inicial equitativo y acorde a la provisión de puestos de trabajo disponibles. Por su parte, Ruiz y Reyes (2017) también indican que esta formación todavía es insuficiente, a pesar de las reformas en las titulaciones, y proponen una formación con clases teórico-prácticas y visitas a los centros educativos.

Espino, Galván y Blanco (2020) indican que los nuevos docentes construyen sus principales aprendizajes en la práctica con sus alumnos. Ante situaciones difíciles, proponen y ensayan distintas alternativas, y el apoyo de compañeros con experiencia resulta fundamental ante circunstancias de incertidumbre. En esta línea, Ergunay y Cem (2019) subrayan la importancia del aprendizaje a través de la experiencia en la profesión docente, y recomiendan diseñar planes de formación más basados en la práctica para ayudar a los docentes noveles en sus primeros años de enseñanza en esta etapa de cambios y desafíos.

Asimismo, Sánchez y Amigo (2019) concluyen que el proceso al que se enfrenta el maestro novel durante sus primeros años de experiencia es complejo, y proponen crear espacios de acompañamiento para facilitar y apoyar su entrada e integración, de acuerdo con sus necesidades y preocupaciones. Fong, Orozco y Herrera (2020) también afirman que es necesario un acompañamiento de calidad para los nuevos docentes, que incluya formación pedagógica y permanente, y atienda a sus problemáticas reales.

Por otro lado, Jarauta y Pérez (2017) consideran que el prácticum es la etapa más importante de construcción de identidad profesional docente, al ser cuando los estudiantes

relacionan sus concepciones, expectativas e ideas previas de tal forma que pueden construir su identidad en base a sus experiencias y formación recibida y aplicada en el aula.

En relación a las percepciones sobre la docencia, Asensio y Ruiz (2017) apoyan la idea de que resulta necesario desarrollar creencias sobre la profesión docente acordes a las funciones reales del futuro maestro. Estas ideas son compartidas con Romar y Frisk (2017), que también afirman que hay que considerar las experiencias personales en la formación docente, al influir directamente en la confianza percibida en la docencia de educación física.

En cuanto a la competencia digital, Solís y Solano (2014) afirman que los docentes noveles perciben suficientes sus competencias tecnológicas para la enseñanza, pero a la vez, demandan más formación en el área de las TIC. Cózar y Roblizo (2014) también encontraron en su estudio que los nuevos maestros perciben carencias, y por tanto proponen potenciar la formación académica para capacitar en TIC a los nuevos titulados.

8. CONCLUSIONES

Una vez analizados los estudios más actuales sobre la formación inicial y las dificultades de los docentes noveles en los primeros años de docencia, realizaré una breve conclusión general acerca del trabajo, desarrollando lo más relevante, así como algunas limitaciones que han surgido durante su elaboración.

El objetivo principal de este trabajo pretendía hacer una revisión sistemática y actualizada acerca de la formación inicial y las dificultades que experimentan los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional.

La revisión de la literatura existente acerca de la temática posibilita observar que, a pesar de las múltiples dificultades que encuentra el docente novel en el camino inicial hacia el ejercicio profesional docente, su investigación acerca de las técnicas que mejor funcionan en la enseñanza, la utilización de distintas estrategias y recursos, así como su propio interés, ilusión y esfuerzo, permiten a los nuevos profesores, después de un periodo de adaptación, tiempo, experiencia y progreso, superar los obstáculos que limitan su trabajo al comienzo de la docencia.

Tras la realización del presente trabajo, podemos concluir que es necesario mejorar la situación de los docentes noveles en la enseñanza, tanto durante la formación inicial, con una educación que considere las necesidades prioritarias de este colectivo y que permita formar docentes más preparados para ejercer con calidad la compleja labor docente, así como para reducir las dificultades de los nuevos maestros al comenzar su profesión.

Desde mi perspectiva, las instituciones educativas deberían revisar los planes de estudios vigentes de la titulación de Magisterio para incluir más asignaturas a nivel Grado y/o Máster con contenidos que precisan de mayor formación inicial, tales como la atención a la diversidad, la escuela rural, la competencia matemática y científica, o las TIC en la enseñanza.

Además, en mi opinión, creo que sería positivo ofrecer al alumnado más cursos de formación de contenido práctico relacionados con estas materias, y con el desarrollo de habilidades sociales y tecnológicas, así como potenciar la formación continua del profesorado.

Respecto a las limitaciones, considero que la principal dificultad ha sido seleccionar la documentación más interesante y acorde a los objetivos propuestos en la presente investigación de esta revisión teórica. Esto es debido a la extensa bibliografía existente acerca de esta temática, que suscita un interés social, y el interés actual de muchos investigadores, y que dispone de una gran cantidad de estudios teóricos y empíricos completos, fruto de investigaciones tanto antiguas como muy recientes, realizadas en distintos países de Europa y América. Sin embargo, y a pesar de que la mayoría de estudios analizados se han llevado a cabo en España, me hubiera gustado encontrar más estudios realizados en Aragón sobre este tema.

Finalmente, con este trabajo, también pretendo visibilizar y valorar la importante labor que realiza el profesorado. La educación tiene una relevancia vital en nuestras vidas, por tanto, reducir las dificultades de los docentes noveles, mejorar la formación inicial, el acceso a la docencia y sus condiciones laborales, es de suma importancia tanto para mejorar la educación como para formar ciudadanos responsables y críticos, capaces de tomar decisiones y saber actuar de manera adecuada ante las múltiples situaciones que demanda la sociedad actual del siglo XXI.

9. REFERENCIAS

Almås, A. G. & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in norway. *Journal of In-Service Education*, 33(4), 479-497.

Álvarez García, D., Rodríguez Pérez, C., González Castro P., Núñez, J. C. y Álvarez Pérez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.

Anzano, A. P., & Stewart, T. T. (2015). Exploring Place and Practicing Justice: Preparing Pre-Service Teachers for Success in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), pp. 1-12.

Anzano, S., Vázquez, S., & Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 47, 43-56.

Asensio Muñoz, I. & Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20(3), 79-91.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 253-263.

Avery, L. M. (2013). Rural Science Education: Valuing Local Knowledge. *Theory into Practice*, 52(1), pp. 28-35.

Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un docente novel en la escuela rural: desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Recuperado

de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/e546/7fe7c3659a95fd4e53cd121a2cb00a46ac3d.pdf>

Barba-Marín, R., Sonlleve Velasco, M. & García-Marín, N. (2018). Presencia, participación y progreso: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13-25.

Boix Tomás, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid: Cisspraxis.

Bolívar, A. (1999): *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de secundaria*. Bilbao, Ed. Mensajero.

Bustos, A. (2008). Docentes de Escuela Rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 2(26), pp. 485-519.

Bustos, A. (2012). La escuela rural. Granada: Octaedro.

Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R. & Arias Gago, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, (1), 45-63.

Cañón Rodríguez, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de León, León. Recuperado de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis_408fc6.PDF

Cañón Rodríguez, R., Cantón Mayo, I., Arias Gago, A. R. & Baelo Álvarez, R. (2017). Initiation into Teaching from the Perspective of Primary School Teachers: Differences Between Newly Qualified and Experienced Teachers. *Journal of new approaches in educational Research*, 6, (2), 103-111.

Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.

Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones.

Chaparro, F. & Santos, M. L. (2018a). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), pp. 93-107.

Chaparro, F. & Santos, M. L. (2018b). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), pp. 93-107.

Contreras Domingo, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Educación*, 282, 203-231.

Contreras Gallego, M. (2014). Formación universitaria e inserción laboral. El caso de los graduados por la escuela universitaria de magisterio “Sagrada Familia” de Úbeda (Jaén). *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (12), 73-92.

Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: Pasado, presente y perspectivas de futuro*. Vialssar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.

Corchón Álvarez, E., y Lorenzo Delgado, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En M. Lorenzo

Delgado (Coord.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos problemáticos* (185-210). Granada: ICE Universidad de Granada.

Cózar Gutiérrez, R., & Roblizo Colmenero, M.J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 13(2), pp. 23-39.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Barcelona.

De Juanas Oliva, A., Martín del Pozo, R.M. & González Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68(2), 103-120

Dlamini, M. E. (2018). Preparing student teachers for teaching in rural schools using work integrat-ed learning. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 13(1), 86-95.

Dunkin, M. (1990). *The induction of academic staff to a University: process and product*, Higher Education, 20(1), 47-66.

Ergunay, O. & Adiguzel, O. C. (2019). The first year in teaching: Changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative Research in Education Hypatia Press*, 8(3), 276-314.

Espino Rosendo, H.M, Galván Mora, R.L. & Blanco García, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, 29, 108-130.

Esteve, F. (2015). *La competencia digital del futuro docente: análisis de su autopercepción y evaluación de su desempeño por medio de un entorno 3D* (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10803/291441>

Esteve, F., Duch, J. & Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 45, 9-21.

Esteve, F.M., Gisbert, M., y Lázaro, J.L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de Educación? *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de docencia universitaria*, 2(1), 13-29.

Feixas, Mónica (2004). “De Bolonia a Berlín”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 149–164.

Flores, A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18(3), 411-431.

Flores, C. (2014). Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación inicial del profesorado. *Educación y comunicación*, (7), 55-70.

Flores, M^a.A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.59- 98). Barcelona: Octaedro.

Fondón, I., Madero, M.J. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Revista online de formación universitaria*, 3(2), 21-28.

Fong Geraldo, R., Orozco Chávez, J. & Herrera Ortiz, J.A. (2020). La profesionalización docente ante las dificultades en la enseñanza: caso de educación primaria, secundaria y medio superior. *Revista Electrónica Entrevista Académica REEA*, 2(6), 163-183

Franco, J., López, H. y Arango, D. (2020). La satisfacción de ser docente.

Fuertes, N. (2015). *El profesorado novel universitario: la necesidad de una Formación Inicial* (Trabajo Fin de Grado). Islas Baleares. Universidad de Las Islas Baleares.

Recuperado

de:

https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3699/Fuertes_Llabres_Neus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Galvis, R., (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.

Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo & J. I. Pozo, *La identidad en Psicología de la educación*, pp. 189-212, Madrid: Narcea.

Granda, J. y Mingorance, A.C. (2010). El proceso de formación de los docentes de educación física en la adquisición de actitudes para la integración de alumnos en la atención a la diversidad. *Revista Publicaciones*, 40, 27-47.

Gysling, J. (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.

Hall, R., Atkins, L. & Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the digilit lecister project. *Research in Learning Technology*, 22, 1-17.

Hamodi, C. & Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14, 46-61.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155-176.

Hervás Ocaña, M. J. (1993). Castilla y león una alternativa para la escuela en el medio rural. *Cuadernos De Pedagogía*, 211, 44-49.

Hinojo, F., Raso, F., & Angustias, M. (2010). Análisis de la organización de la Escuela Rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Reice*, 8(1), 79-105.

Horizon Report (2015). Horizon Report Higher Education Edition. Disponible en: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizonreport-HE-ES.pdf> Consultado el 24.06.2021

Horizon Report (2016). Horizon Report. Higher Education Edition. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizonreport-HE-ES.pdf> Consultado el 24.06.2021.

INTEF. 2017. Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. Disponible en: <http://goo.gl/8uWazW>

Hyry-Belhammer, E. K., Jokikokko, K., & Uitto, M. (2019). Emotions involved in encountering classroom diversity: beginning teachers' stories. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1124-1139.

Iglesias Martínez, M.J., Lozano Cabezas, I. & Pastor Verdú, F. R. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario: un estudio sobre su práctica docente. *Revista Interuniversitaria de Didáctica Enseñanza & Teaching*, 29(2), 23-44.

Jarauta Borrasca, B. (2017). *La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado RECYT*, 21(1), 103-122.

Jiménez Narváez, M.M., & Angulo Delgado, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 207-218

Jiménez, A., Jara, M. y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar Educativa*, 16(1), 125-134.

Jiménez, J. (2009). La escuela rural. Revista digital: Innovación y experiencias educativas, 23, 1-10.

Jiménez, L., Ramos, F.J., y Ávila, M. (2012). EEES: Un estudio sobre los Títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista online Formación universitaria*, 5, (1), 33-44.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Gray, K., Waycott, J., Judd, T., Bishop, A., Maton, K., Kause, K. K. & Chang, R. (2009). Educating the net generation. a handbook of findings for practice and policy. Australia: Australian Learning & Teaching Council.

Laeng, M. (1990). Definiciones. En Flores, G. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Lakkala, M., Ilomäki, L. & Kantosalo, A. (2011). Which areas of digital competence are important for a teacher? *European Schoolnet*, 2011, 1-8.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.

Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M. & Pérez, U. (2012) ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? *Comunicación en VII Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació*, CIDUI.

Lobos Gormaz, A. y Cisternas León, T. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53.

López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la Educación Física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 72-90.

López Pastor, V. M; Pérez Brunicardi, D; y Monjas Aguado, R. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.

López Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López, V., Manrique, J.C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(4), 57-72.

Marbán, J.M., Palacios, A. & Maroto, A. (2020). Desarrollo del dominio afectivo matemático en la formación inicial de maestros de primaria. *AIEM – Avances de Investigación en Educación Matemática*, (18), 73-86.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001). Las tareas del formador. Málaga: Ediciones Aljibe.

Marquès, P. (2008). “La competencia digital de los docentes”. [Monográfico en línea]. (Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>).

Martín, A. y García, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.

Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 827-844.

Montilla, M., López, P., Romero, C., y Martín, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta*, 47(2), 185-192.

Moreno, A. (2000). La formación del maestro entre los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(3), 1-11.

Nortes Martínez-Artero, R. y Nortes Checa, A. (2017). Matemáticas escolares en futuros maestros. Un estudio necesario. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 368-386.

OCDE. 2014. OCDE Factbook 2014: Economic, Environmental and Social Statistics. OCDE Publishing.

Pantoja, M.F. (2020). *Dificultades y estrategias de solución de los docentes noveles. El caso de la gestión de aula y las relaciones interpersonales desde un enfoque biográfico narrativo*. (Máster universitario). La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/10741/Pantoja%20Criollo%2c%20Mar%c3%ada%20Fernanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Paz, C.L. Morazán, F., Cardona, M.C. y Giner, A. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: una experiencia en la formación inicial de docentes.

Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona: Graó.

Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching*, 16(2), 259-276.

Plan de estudios de Magisterio del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Consultado el día 2 de Junio de 2021. Recuperado de: https://estudios.unizar.es/estudio/asignaturas?anyo_academico=2021&estudio_id=20210116¢ro_id=202&plan_id_nk=299&sort=curso

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Real Academia Española. Consultado el día 1 de Abril de 2021. Recuperado de: <https://dle.rae.es/novel?m=form>

Retana-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. A. y Jiménez-Pérez, R. (2020). ¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones del alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros. *Revista Científica Investigación en la Escuela*, (102),16-31.

Rodríguez Zidán, E. (2007.). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 11(3) 1-16.

Roig-Vila, R. (Coord). (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2265-2274). Barcelona: Octaedro.

Roig, R. Y Urrea, M.E. (2020). Formación colaborativa en interculturalidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(1), 7-19.

Romar, J.E. & Frisk, A. (2017). The Influence of Occupational Socialization on Novice Teachers' Practical Knowledge, Confidence and Teaching in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 86-116.

Rubio Hernández, F.J. y Olivo-Franco, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Revista Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25.

Rubio, F. J., Díaz, A. y Cerezo, F. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades taria de Formación del Profesorado (REIFOP), 25(1), 145-157.

Rué, D. (2000). *Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral*, Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, España.

Ruiz Arriaga, N. y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), pp. 215-240.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *La Educación Física en la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.

Sánchez Sánchez, G.I. y Jara Amigo, X.E. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Revista Electrónica de Investigación educativa REDIE*, 19(1), 1-28.

Sauras Jaime, P. (Ed.). (1984). *Trabajar en la escuela rural ¿Trabajar en la escuela rural? ¿Trabajar en la escuela rural!* Madrid: MRP Confederación.

Savva, M. (2017). Learning to teach culturally and linguistically diverse students through cross-cultural experiences. *Intercultural Education*, 28(3), 269-282.

Silva, J., Gisbert, M., Morales, J., y Onetto, A. (2016). Evaluación de la competencia digital en la formación inicial docente: Una propuesta en el contexto chileno.

Silva, J., Lázaro, J.L., Arredondo, P. y Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Revista de Ciencias humanas y sociales*, 34(86), 423-449.

Solís Becerra, J., y Solano Fernández, I. (2014). Análisis de las competencias TIC de docentes noveles de inglés en Educación Primaria. *Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación "El Guiniguada"*, (23), 33-52.

Sonlleba Velasco, M., Martínez Scott, S. & Monjas Aguado, R. (2019). Comparación del Grado de Satisfacción del Profesorado de Educación Física con la

Formación Inicial y la Inserción Profesional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 137-174.

Sureda Negre, J., Oliver Trobat, M.F. & Comas Forgas, R.L. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68(2), 155-168.

Symeou, L., & Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the “others”. Reflections on a Roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 314-329.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.

Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educator*, 30, 91-118.

Tejada, J. (2005) “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-31.

Tejada, J. y Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado. Revista curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51.

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.

Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Revista de formación del profesorado*, 334, 15-18.

Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Patrick, D., Väisänen, P. & Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish Net Generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 3-18.

Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la inspección de educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1062-1083.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. (pp. 39-68), en Villa, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.